



Tarih derslerinde bütünsel öğrenme: Gestaltçı yaklaşımdan Holistik yaklaşıma bir bakış denemesi

Dr. Ahmet Şimşek*

Özet

Bugün eğitim dünyasındaki araştırmalar öğrenme, bireysel farklılıklar, tümdengelim-tümevarım, demokratik değerler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlardan tümdengelim-i ilk işleyen Gestaltçı psikoloji olmuştur. Burada bireylerin dış dünyadan edindikleri duyuları algılama süreçlerinin bütünsel olduğu tezi önem kazanmıştır. Bütünsel eğitimi önemseyen diğer iki yaklaşım da yapılandırmacılık ve holistik düşüncedir.

Bu çalışmada, bütünsel öğrenme yaklaşımının tarih eğitiminde daha verimli sonuçlar doğuracağı iddia edilmiştir. Bütünsel tarih öğrenimi ile bireylerde anlamlı, kalıcı ve işlevsel bir öğrenme sağlamak mümkün olabilecektir. Bunun için öncelikle tarih öğretim programlarının içeriğinin Annales Okulu'nun yaptığı gibi interdisipliner bir yaklaşımla oluşturulması, yine bütünsel bir tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri ile bireylere sunulması gerekir. Bu noktada program tasarımında bugün ilk ve ortaöğretim sosyal bilgiler-tarih derslerinin programlarında da benimsenen kronolojik düşünmeyi de önemseyen bir tematik yaklaşım geliştirilebilir. Ancak her şeyden önce geleneksel tarih algısı ve deneyimlerinin bir yana bırakılması, tarihin eğitimsel değeri olan amaçlar çerçevesinde bütünsel bir yaklaşımın benimsenmesi gerekir.

Anahtar sözcükler: tarih öğretimi, bütünsel yaklaşım, holistik, tarih dersi, bütünsel öğrenme.

* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Eğitimi A.B.D. ahmet.simsek@marmara.edu.tr, asimsek75@hotmail.com.

The wholeness teaching in history lessons: A perspective essay from Gestalt approach to Holistic approach

Abstract

In these days, education researches emphasize on learning. The importance of wholeness in learning is just realized. Because of this, the thesis that the way individuals sense the world is complete, is became more important. The studies which are emphasize on wholeness learning are Gestalt, constructivism and holistic thinking.

In this study, it is claimed that teaching history will be more fruitful by the wholeness learning approach. Because, by wholeness history teaching, it will be possible to make individuals learn meaningful, permanent and functional. For this, firstly, history teaching curriculum's contents have to be prepared as in Annales school with a interdisciplinary approach. Additionally, in the history teaching process, it is clear that a plan, application and evaluation which will be supported the wholeness learning is needed. At this point, in developing a history curriculum, 2005 Elementary Social Science Curriculum approach can be appropriated. That is a thematic curriculum which takes note the chronological order. But, it is not enough to change the teaching curriculum for wholeness history teaching. First of all, teachers have to leave their traditional history perception and appropriate the wholeness approach.

Key words: history teaching, wholeness approach, holistic, history lesson, wholeness teaching.

1. Giriş

Eğitimde özellikle son 10 yılda yapılan araştırmalara dayalı bilgi artışı ve çeşitliliği, bir paradigma değişikliğini beraberinde getirmiştir. Buna göre, eğitim kavramı daha evrensel değerlere yaslanırken, öğretme yerine öğrenme kavramı merkeze yerleşmiştir. Öğretim programları da buna göre düzenlenmeye çalışılmıştır. Bunda dünyada yaşanan gelişmelere uyum sağlayacak ve yaşanan bilgi trafiğinden yararlanmasını bilecek bireyler yetiştirme gereksiniminin etkili olduğu açıktır. Çünkü yapılan araştırmalar; öğrenmenin bireysel bir eylem olduğunu, dolayısıyla verimli bir öğrenme sürecinde bireysel özelliklere uygun bir planlama ve uygulamanın önemli yer tuttuğunu ortaya çıkarmıştır. Bundan dolayı eğitim çevreleri bugün, öğrenme süreçleri üzerine odaklanmış, öğrenmenin planlanmasından, gerçekleşmesi ve değerlendirilmesine kadar yeni yaklaşım ve düşüncelerin tasarlanmasını, denenmesini ve önerilmesini üstlenmiştir.

Öğrenme kavramının eğitimcilerin çalışmalarında bu denli merkezi bir yer kazanması, öğrenmeyi gerçekleştirecek bireylerin özellikleri üzerine yoğunlaşılmasını, bu da öğrenmeye ilişkin düşüncelerin ve yaklaşımların tümdengelim ve tümevarımsal çerçevede yeniden düşünülmesini sağlamıştır. Günümüzde öğrenme kavramına ilişkin benimsenen yaklaşımların genel özelliklerinin bireysel farklılıkları dikkate alma yanında, öğrenme sürecinin planlanması, yaşanması ve değerlendirilmesinde tümdengelim esas aldığı söylenebilir. Özellikle ülkemizde öğretim programlarının yenilenmesi sürecinde etkili olan yapılandırmacılık/oluşturmacılık (constructivizm) başta olmak üzere, Gestalt psikolojisinin ve holistik (holistic) yaklaşımın bütüne ve tümdengelimine olan vurgusu bilinmektedir.

Öğrenmeyi bütünsel açıklama iddiasındaki bu kuramların sanatsal alanlar yanında sosyal temelli alanlarda da uygulanabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada sosyal alanların başında gelen tarih eğitiminde bütünsel öğrenme yaklaşımı ele alınacaktır.

2. Bütünsel Yaklaşım Nedir?

Bütünsel yaklaşım, adından da belli olacağı üzere, öğrenme eyleminin hem unsuru olan bilgi ve becerinin içeriğinin hem de edindirilme sürecinin bir bütün olarak planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini ele alır. Öğrenme sürecinde bütünsel yaklaşımın iki gerekçesi vardır. Bunlardan biri bilginin doğasına ilişkindir. Diğeri ise bireyin dünyayı bütünsel algıladığı tezidir.

Bilginin doğasından kaynaklı olarak bütünsel yaklaşıma daha uygun olduğuna ilişkin görüşün temelinde de üç varsayım ve tecrübe bulunduğu söylenebilir. Bunlardan ilki, yeni oluşturulan bir bilginin öncekilerden bağımsız ortaya çıkamayacağıdır. Yani bilginin, yenilerini doğurması, üretmesinden dolayı öncekiyle bağlamsal bir bütünlük ilişkisinin varlığı söz konusudur. Diğeri, bilim denilen bilgi alanının doğası gereği bireyler üzerinde değil de bir sınıfın üzerinde durmasıdır (Fay, 2001: 79). Bir diğeri ise daha çok idealist felsefenin bilgiye bakışında ortaya çıkan, insan algısını bilginin oluşumunda başat belirleyici olarak kabul etmesinden kaynaklı düşüncedir. Buna göre gerçeklik insan zihninde meydana gelir, dolayısıyla insan zihni dışında bir gerçeklik ve anlamlı bir varlık yoktur. Bu da bizi insan zihninin niteliğine götürmektedir.

Bilginin beyinde nasıl bir yol izlediği, beynin hangi bölgesinin neyin öğrenilmesinde etkili olduğuna dair bazı bulgular olmasına rağmen, hala tam olarak anlaşılabilmiş değildir. Son yıllarda beynin işleyişine ilişkin araştırmaların artması düne göre daha sağlıklı bulgulardan hareket etmemizi sağlasa da hala açıklanmayan pek çok durum vardır. Ancak, bilginin yenisini oluştururken öncekinden yararlanması gerçeği ve gerçekliğin ancak insan algısıyla anlamlandığı yaklaşımı dikkate alındığında doğal olarak, insan zihninin bağlamsal anlamda bir bütün halinde bulunan bilgiyi, tündengelimle edindiği söylenebilir. Dolayısıyla anlamlı bilgi edinmede (öğrenmede) bütünsel bir yaklaşımın parçacı (atomistik) yaklaşıma göre daha etkili olduğu düşünülmektedir. Yani bilgi varoluşsal açıdan yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı her iki durumda da bir bütün halindedir. Onu bizler parçalara ayırarak çoğaltma yoluna gideriz. Oysa bireye, bir bütün olan bilgiyi bütünsel bağlamsallığı içinde kazandırmak, parçacı yaklaşıma göre hem daha kolay hem de daha anlamlı bir öğrenme sağlayabilecektir. Tabi burada bütünsel yaklaşımdan bilgilerin belli bir sistematiği, anlamlı bir bütünselliği olmaksızın tabiri caizse bir bilgi yığını birden edinme iddiasını anlamamak gerekir. Bu durumda bilgi yığınlarını edinmenin bir kıymeti yoktur. Kaldı ki bütünsel öğrenme her şeyden önce bu yığın halindeki bilgi yerine anlamlı öğrenmeyi amaç edinir. İnsan öğrenirken bazen algı boyutlarını aşan bütünleri algılayamaz. Bu durumda görünümünü ayırarak parçalar haline getirerek anlar. Sonrasında bunları yeniden kurarak birleştirir (Koyré, 2000: 251). Ancak burada esas olan bütünün olabildiğince büyük parçalara ayrılması, öğrenilmesi sürecinde ve sonrasında yeniden bütünleştirilmesi olmalıdır.

2.2. Bütünsel Öğrenmeye İlişkin Görüşler

Bütünsel öğrenme konusunda araştırmalar yapan ve algıda bütünsellik üzerine okul kuran ilk yaklaşım gestaltçılıktır. Bunlar, bireyin dış dünyadan gelen uyarıcıları soyutlayarak almak yerine bir bütün (geştalt) olarak değerlendirdiğini belirtmişlerdir. Yani bizler, bir resme baktığımızda, o resmin çizgilerini (parçacıklarını) değil, bu parçacıkların bağlamsal olarak oluşturdukları “anlamı” görürüz. Gördüğümüz şey, bu çizgilerin her birinin ifade ettiklerinin toplamı değil, bundan daha fazlasıdır. Bu durum müzik tınıları ve bu tınılardan oluşan müzik parçası için de aynı biçimde geçerlidir. Yani Gestaltçıların deyimi ile “*Bütün, parçaların toplamından öte bir şeydir.*” Bu ekol, özellikle resim ve müzik alanlarından örneklerle bütünsellik tezini açıklamaya çalışmıştır.

Parçacı ve indirgemeci davranışçıların aksine Gestaltçılar; insan beyninin pasif alıcı olmadığını, dış dünyadan gelen duyuların insan beyni tarafından anlamlı bir yapı içine alındığını belirtmiştir. Beynin bu işi düzenleme (organizasyon) ile yaptığı söylenmiştir. Düzenleme becerisinin normal, sağlıklı bir insan beyninin özelliği olduğu bilinmektedir. Örneğin kesik çizgilerle yapılmış bir daireyi kesik değil de tamamlanmış çizgiler olarak daire şeklinde görmemiz, çizgiler arasındaki boşlukları doldurarak algılama eğilimindendir. Yine bazı harflerinin yerleri değiştirilmiş ya da bazıları çıkarılmış bir kelimenin ne olduğunun ilk bakışla anlamsal olarak doğru kavranması da buna örnektir. Burada beyin etkin olarak dış dünyadan gelen uyarıcılarla edinilen duyuları dönüştürür. Bir başka deyişle beyin duyuları organize eder, basitleştirir ve anlamlı hale getirir. Bu yüzden algısal farklılıklardan kaynaklı olarak davranışları belirleyen nesnel gerçeklik değil, öznel gerçekliktir (web1). Bu yönleriyle Gestaltçıların, idealist felsefeye daha yakın oldukları söylenebilir.

Gestaltçılara göre üretici düşüncenin çeşitli boyutları vardır. Buna göre bireyin bir problem durumunda çözüme ulaşmak için her zaman mantıklı olması gerekmez. Problemin boyutları çözüme ulaşana kadar bilişsel olarak düzenlemeli, yeniden düzenlemelidir. Problem çözümünde eğer kurallar, ilkelerin öğrenilmesi değil de sadece olayların, çözümlerin ezberlenmesi ise üretici düşünce söz konusu olamaz. Bu süreç deneyimin türüne göre basit veya karmaşık olabilir. Bu süreç bittiği zaman zihinde bir iz bırakır. Daha sonra benzer bir durumla karşılaşıldığında bu iz öğrenmeyi etkiler. Her bir sürecin sonunda birey biraz daha değişir. Dolayısıyla gelecek deneyimler bu durumdan etkilenir. Her karmaşık beceri birçok alt süreçten oluşur ve bu süreçlerin her birinin zihinde iz bırakması söz konusudur. Birbiriyle ilişkili bireysel izler topluca bir izler sistemi oluştururlar. Örneğin; bireyin bazı tarihsel olayları ve tarihleri birlikte bilmesi bireysel süreçler olarak değerlendirilebilir. Ancak, bildiği

bu tarihsel olayları tarihlerinden (yıllarından) hareketle öncelik-sonralık sırasına göre zihinde oluşan bir zaman çizelgesinde (şemasında) çeşitli kronolojik dönemlere göre düzenleyebilmesi daha karmaşık bir süreçtir ve izler sistemi olarak değerlendirilebilir. Koffka (1963) böyle becerilerin bütünsellik (wholeness) niteliğinin bireysel izlerin üstüne çıktığını ifade etmiştir (web 1).

Bütünsel öğrenmeye yönelik bir başka yaklaşım ise gündemde olan yapılandırmacılıktır. Bilindiği gibi yapılandırmacı yaklaşım, dış dünyadan gelen uyarıların bireyin potansiyeli doğrultusunda duyumsandığını ve birikimi doğrultusunda anlamlandırarak algılandığını kabul etmektedir. Dolayısıyla bireysel farkların; öğrenmede, ortam ve programlarının düzenlenmesinde dikkate alınmasını, süreçte bireyin konuyla ilgili kendine sunulan örneklerden bir takım çıkarımlar elde etmesinin anlamlı ve kalıcı bir öğrenmeye yol açacağını öngörmesinden dolayı tümdengelimli benimsediğini söylemek mümkündür. Bundan dolayı yeni öğretim programlarında tümdengelimli öğrenmenin izleri görülmektedir.¹ Ancak buna rağmen, yeni öğretim programlarında bütünsel bir yaklaşımın etkin bir biçimde yer aldığını söylemek zordur. Yine de bütünsel bir öğrenme anlayışının ilk örneklerini vermesi yanında konunun Türkçe eğitim literatüründe tartışılmasına katkı sağlaması yönüyle önemli bir adım attığı söylenebilir.

Bütünsel eğitim ve öğrenmeye yönelik dünyada yükselen son düşünce ise holistik yaklaşım (holistic approach) olarak bilinmektedir. Eğitimde açılımları çoğunlukla değer eğitimi ve yöneticilik üzerine olan bu yaklaşım, 1980'lerde Kanadalı bilgin John P. Miller'in "Bütünsel Müfredat" (The holistic curriculum) (1988) adlı eserini yayımlamasıyla literatüre girmiştir. Çocukların yalnızca iyi eğitilmiş vatandaşlar ya da ekonomik sistemin üretken katılımcıları olmak için eğitilmeleri yerine, maneviyat, doğal çevreye saygı ve bir sosyal adalet duygusunun beslenmesiyle de uğraşılmasını öngörür. Çocuklara yaratıcılık, tasavvur, şefkat, kendini bilme, sosyal beceriler ve duygusal sağlık konularında ilham vermeyi amaçlar. Bunlardan dolayı bütünsel eğitim, bütün kişiliği beslemek ve bireylerin kendi toplumları ve doğal çevreleri içinde daha bilinçli biçimde yaşamalarına yardım etmek anlamına gelir. İtalya'da Montessori, Almanya'da Steiner, Hindistan'da Krishnamurti, ABD'de Dewey, İspanya'da Ferrer ve İngiltere'de Neill, okul eğitimi, öğretim ve öğrenme hakkındaki temel varsayımlara meydan okuyan pratik metotlar ve radikal teorileri ile bu bütünsel eğitim içinde değerlendirilebilir (Miller, 2005: 36,40).

¹ İlk öğretimde sosyal bilgiler, lisede ise tarih derslerinin öğretim programlarındaki bütünsel yaklaşıma ilişkin durum ileriki sayfalarda ele alınmıştır.

2.3. Bütünsel Yaklaşım Göre Öğrencilerin Özellikleri

Bütünsel (global) öğrenciler resmin genelini görür, ayrıntılarına pek dikkat etmezler. Resmin tamamını görme, ilişkileri arama, grup çalışması içinde işbirliği, satırlar arasını okuma (genel anlamı yakalama), birçok seçenekleri görme, dürüstlük duygusu, aynı anda birkaç iş yapma, beden dilini okuma, başkalarının işe karışmasını isteme gibi özelliklere sahiptirler. Bütünsel öğrenenler, başkalarının duygularına duyarlıdırlar, esnektirler, akıntı ile giderler, tartışma ve başkalarıyla birlikte çalışma ile öğrenirler, güdülenme ve destek ararlar, bütün eleştirilere açıktırlar, bireysel yarışmadan kaçınırlar, çatışmadan kaçınırlar, işlem adımlarını ve ayrıntıları atlayabilirler. Kendilerini analitik olarak açıklamaktan, yaptığı şeyin anlamını bilmemekten, nereye gittiğini bilmeden adım adım gitmekten, öğrendiklerini birbirine bağlayamamaktan, çabalarının karşılığını görememekten, başkalarının duygularına duyarlı olmayanlardan hoşlanmazlar (web 2). Bu da anlamlı öğrenmenin en önemli gerekçesi sayılmalıdır.

Peki bütünsel öğrenme eğilimi herkeste var mıdır? Yoksa daha sonra öğrenilen bir durumdur?

Gelişim psikologları insanın analitik düşünme yetisinin soyut düşünme evresinden itibaren gerçekleşebileceğini bildirmelerine rağmen, bizler yaşamımızın her döneminde bütünsel bir öğrenme eğilimini duyabiliriz. Bunda tabi ki bireylerin öğrenmeye ilişkin stillerinin oluşmasında zamanla kendilerine verilen eğitim tarzının etkili olduğu söylenebilir². Bireylerin öğrenme stilleri onlara sunulan tarz ile de yakından ilgilidir. Öğrenme stilleri yaklaşımının mucidi Rita Dunn'a göre; 40 yıllık araştırmalar çocukların çoğunun bütünsel (global), dokunsal ve kinestetik öğrendiğini göstermiştir. Ama yapılan araştırmalara göre öğretmenler incelendiğinde çoğunun analitik, işitsel ve bazen de görsel bir yaklaşımda olduğu görülmüştür (web 3). Bu tablo bir çelişkiyi ve öğretmenlere rağmen bireylerin bütünsel

² Yapılan araştırmalara göre düşünce modelleri olarak adlandırılan beynin sinirsel ağı, yapısal olarak doğumdan sonraki ilk üç ay içinde belirlenmektedir. Bunun oluşumunda algılanan dış çevrenin etkisi belirlenmiştir. Örneğin Afrika'da doğan bir bebek için bu dış çevre; kara ten, sıcaklık, yuvarlak formlar, doğa, toprak kokusu, dallar, yapraklar, güneş, kuş sesleri, hareket, ter kokusu, yumuşak anne derisidir. Bebek annesinin sırtında bütün hareketleri onunla birlikte yapar ve hisseder. Batı ülkelerinde ise bebekler, bambaşka bir dış çevre içindedirler. Genellikle anneden ayrı, olayları uzaktan sesler ve görüntüler olarak algılar. Duyup, gördükleri, Afrika doğumlarına oranla çok farklıdır. Bu nedenle nöronlar arasındaki gelişme ve bağlantılar değişik yerlerde yoğunlaşmaktadır. Kısaca ana düşünce modelleri, yani beynin sinirsel ağının ana yapısı ve kuruluşu da farklı olmaktadır. Belki bu nedenle, Batı dünyası soyut bilimsel düşünceye daha yakın olurken, Afrika ya da Hindistan'da gelişen birçok kültürün, yaşamı kavrayışı ve onu algılayışı çok daha başka olmaktadır (Arıtan, 2007). Bu durumda bireylerin zihinsel şemalarının doğdukları ve yetiştikleri çevrenin etkisiyle biçimlendiği söylenebilir. Öğrenme süreçlerinin belirleyicisi zihinsel şemanın gelişimi sadece bununla da kalmaz. Bireysel olarak ihtiyaç ve ilgilerden de etkilenir. Bu yüzden her insanın farklı bir öğrenme stili vardır.

öğrenmeye yönelik eğilimlerini ortaya koymuştur. Çünkü dokunsal, kinestetik, bütünsel stilde öğrenen çocuklara yeni bir bilgi teorik, analitik anlatımla öğretilemez ya da zor öğretilebilir. Bu süreç sonunda zorlanan ya da başarısız olan çocuk kendinden şüphe duymaya ve kendine olan güvenini kaybetmeye başlayabilir. Bireyler sadece anlatılanı işitebilirler. Ancak kısa sürede unutmalarına engel olmak güçtür. Oysa yaratıcı bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğrencilerin örneklerden hareketle bir takım kazanımlar, çıkarımlar elde etmelerini sağlamak bütünsel bir öğrenme fırsatı yaratabileceğinden anlamlı bir öğrenmeye dönüşebilir. Öyle ki konuya ilişkin yapılan son araştırma öğrenme stillerine ilişkin çarpıcı bulgular sunmuştur³. Buna göre bütünsel yaklaşımın, edindirilecek bilgi ve becerilerin hem içerik olarak hem de tasarımında yaşamın bütünlüğü içinde diğerleriyle ilişkili olarak yer alması ve bireyin bütünü daha önce ve kolay algıladığı gerçeğine dayalı olduğu sonuç olarak belirtilebilir.

3. Tarih Eğitiminde Bütünsel Bir Yaklaşım Neden Gereklidir?

Ülkemizde bugüne kadar tarih eğitiminde benimsenen program geliştirme tarzı, diğer eğitim alanlarında olduğu gibi, bilginin küçük parçacıklara ayrıldığı “atomcu yaklaşım” (atomistic approach) olmuş, içerik ise askeri ve siyasi bir tarih anlayışına uygun düzenlenmiştir. Askeri tarih anlayışının Türkiye’deki tüm öğretim basamaklarında yüzyılı aşkın bir süredir etkili olması tarih eğitiminin Mekteb-i Harbiye’den bir miras olarak kalmasından, bu parçacı (atomcu) yaklaşımın planlamada etkili olması ise geleneksel olarak adlandırılabilir genel eğitim anlayışından kaynaklanmıştır.⁴ Biri tarih eğitiminin içeriğini diğeri ise biçimini belirleyen bu iki yaklaşımın bunca yıl Türk eğitim sisteminde etkili olması, aralarında bir ilişkinin varlığını düşündürmüştür.

Bugün Türk tarih eğitiminin; askeri ve siyasi bir tarih yazımının baskın yansıması olarak neredeyse sadece savaşlar-zaferler-anlaşmalardan ibaret görülmesi bir vakıadır. Bu askeri ve siyasi içeriğin atomize edilerek davranış temelli bir öğretime göre planlanması ise

³ Türkiye’de Uğur Dershaneleri ve Bahçeşehir Koleji’ndeki 72 bin ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisine uygulanan kişiye özgü öğretim modeli testinde ortaya çıkan sonuçlar öğrenme stilleri yaklaşımının mucidi Rita Dunn’un tespitlerini doğrulamıştır. Yüzde 18’i ilköğretim birinci, yüzde 33’ü ilköğretim ikinci ve yüzde 49’u ortaöğretim kurumları öğrencileri arasında uygulanan testlerde ulaşılan sonuçlar oldukça çarpıcı bulunmuştur. Genel olarak öğrencilerin bilgiyi algılama yolları incelendiğinde en çok işitsel tercihleri olduğu ancak kinestetik (yaparak- yaşayarak) tercihinin oldukça baskın olduğu görülmüştür. Araştırmanın en önemli bulgusu ise “özellikle batı bölgelerinde ve büyük şehirlerde öğrenciler daha çok global (bütünsel) düşünme biçimine sahip olması. Hızlı karar vermenin günlük yaşamın bir gereği olması, öğrencilerin global düşünmelerine neden oluyor. Doğuda kuralların önem kazanması, sorumlulukların belirgin olması öğrencileri analitik düşünmeye yönlendirilmesidir” (web 3).

⁴ Bilindiği gibi dünyada 1885’te Ebbinghaus’un “bir tekrar yapma süreci” olarak ortaya koyduğu öğrenme atomistik yaklaşımı desteklemiştir (Donald, 2007). Bu durumun öğrenme kavramının uzun yıllar hayvanlar üzerinde çalışılmasından da kaynaklı olarak davranışçı ve atomistik özelliklerini devam ettirdiği söylenebilir. Dolayısıyla bu yaklaşımın ülkemiz eğitim sistemini de etkilediği bilinmektedir.

yine bu anlayışa uygun düşmektedir. Çünkü askeri bir düzende her şeyin emir komuta zinciri içinde ast-üst hiyerarşisine göre işlemesi söz konusudur. Buna göre verilen emirlerin, gösterilen hedeflerin ve sahip olunması arzu edilen davranışların doğrudan doğruya dışarıdan izlenebilecek bir özelliğe ve herkes tarafından aynı biçimde anlaşılması gereken bir biçime sahip olması gerekir. Böylelikle ordunun sevk ve idaresi, olması gerektiği gibi yapılabilir. İşte bu yüzden, içeriği savaş ve anlaşmalarla belirlenen bir programda parçacı/davranışçı yaklaşımın hâkim olması tesadüf sayılmamalıdır.

Peki, bu durumun tarih eğitimi ve genelde eğitim açısından olumsuzluğu nedir? Neden yüz yıllık bir dönemde birbirini destekleyen bu iki tarzın devamı eleştiri konusu olmaktadır?

Bu soruların cevabı oldukça basittir. Çünkü toplumun bireyleri tarih dersleri ile milli bir bilinç kazanmak yanında, hatta onun kadar önemli olarak bir takım zihinsel beceriler de edinebilmelidirler. Bir üst anlatı (meta narrative) yaratarak milli birlik ve milletleşme vurgusunu taşıyan bir tarih eğitimi geleneği her ne kadar önemli ve işlevsel olsa da, tarih eğitiminin neredeyse sadece bu amaç çerçevesinde ele alınması, toplumun genelinde -eğitim ve bilim çevrelerinde bile- bunun dışında bir varoluş gerekçesinin olamayacağına inanılmasını sağlamıştır. Oysa çağdaş dünyada (İngiltere ve ABD’de olduğu gibi) tarih eğitimi; sadece toplumun değerler dizgesini ya da kahramanlık duygularının öğretildiği bir ders değil, aynı zamanda bireylerin kronolojik düşünme, tarihsel kavrayış, kanıtı analiz etme, tarihsel yorumlama gibi bir takım düşünme becerilerini geliştirmeyi de hedeflemektedir (Evans and Pang, 1995: 271; Saunders, 1996; National Curriculum/History, 2008). Kaldı ki sadece askeri ve siyasi bir bakış açısı ile ele alınan milli tarihimizin anlamlı ve bütünsel bir tarih bilgisi ve sağlıklı bir milli bilinç yaratma başarısı da tartışmalı bir durumdur. Buna ek olarak; yapılan çeşitli araştırmalarda tarih derslerinin en sıkıcı, en sevilmeyen ve en yararsız dersler kategorisinde yerini her zaman korumuş olması da (Safran, 1993) konuya ilişkin bir yeniden düşünümü gerekli kılmaktadır. Bu sorunların, Türk tarihi öğretiminde askeri ve siyasi tarihin ağırlıklı olmasından kaynaklı sorunların çözümüne her daim önerildiği gibi, derslerin sadece “medeniyet tarihi” ya da sadece “sosyal tarih” temelli işlenmesiyle aşılması da mümkün gözükmemektedir. Bu noktada, Baltacıoğlu’nun vurguladığı gibi savaş, kültür, ekonomi, siyaset vs. tarihin birlikte ele alındığı, tarih denilen olgunun bütün bunların toplamından oluştuğu bir yaklaşım benimsenmelidir (İsmayıl Hakkı, 1933: 19).

Tarihin içerik olarak sosyal temelli olması gerektiği, bilindiği gibi Aydınlanma düşüncesinin getirdiği bir yaklaşımdır. Ancak 20. yy.ın ilk yarısında Avrupa’da hem tarih yazımında hem de öğretiminde etkili olan Fransız Annales Okulu’ndan sonra daha geniş bir

anlam kazanmıştır. Bu okul, tarih bilimine toplum bilimlerine ait yöntemleri uygulamıştır. Fernand Braudel, Marc Bloch ve Lucien Febvre tarafından sosyoloji, ekonomi, sosyal psikoloji ve antropoloji gibi çeşitli toplum bilimleri ile işbirliğini sağlayacak bir tarih bilimi yaklaşımı geliştirmeyi amaçlamıştır (Burke, 2002). O zamana kadar etkili olan; siyaset, diplomasi ve savaş tarihi üzerine yoğunlaşan anlayışın aksine, olayların gerisinde uzun süreli tarihsel yapıların araştırılması benimsenmiştir. Okul 1970’lerde “Yeni Tarih” yaklaşımıyla araştırmalara antropoloji yöntemlerini de dâhil ederek, daha geniş izleyici grubuna yönelmiştir. Bu dönemde “olaylar tarihi”, “siyasi tarih”, “dönemin ruhu (mentalités) ve temsilcilerinin tarihi” ile “bütünsel tarih” konularına ilginin arttığı görülmüştür (Wikipedia, 2007). Annales okulu yukarıda bahsedilen tarihin farklı yöntem ve bakış açıları ile bugünkü tarih yazıcılığı ve eğitimine ışık tutabilecek bakış açısı ve pratiği sunabilecektir.

Annales okulu temsilcilerinin büyük temalar çerçevesinde tarihsel içeriği bütünleştirici rollerinin olduğu söylenebilir. Yani, Braudel örneğinde olduğu gibi Akdeniz’e komşu olan ülkelerin ayrı ayrı tarihlerini yazmak ve öğretmektense, Akdeniz havzasının tarihinin yazılmış olması içeriğin bütünleştirilmesinin bir yolu olabilir. Bir diğeri ise diğer sosyal bilim araştırma yöntem ve perspektifiyle yapılan çalışmalardır. Bu noktada tarih öğretiminde bütünsel bir yaklaşımın içerik açısından bütünüyle tarih yazımına bağlı olduğu anlaşılabılır.

Tarih derslerine ilişkin öğretimsel içeriğin belirlenmesinde ön plana çıkan bütünsel anlayışın, bu içeriğin tasarlanması noktasında da dikkate alınması gerektiği açıktır. Çünkü tarih eğitimi alanının içeriği gibi tasarımının da bütünsel bir yaklaşımla ele alınmasının gerekliliğine ilişkin pek çok neden sıralanabilir. Bunların başında tarih eğitiminin amaçları arasında yer alan “tarihsel bir perspektif geliştirme” sayılabilir. Tarihsel bir perspektif geliştirme, bireyin değerli bulunan geçmişin başlangıcından bugüne değin önemli dönemsel süreçlerin farkında olarak bugüne ilişkin sosyal olayları değerlendirmesine imkan tanıyan tarihsel birikimi elde etme olarak çerçevelenebilir. Buradan hareketle tarihsel bir perspektifin, bir birikim sonucu oluşabileceği açıktır. Dolayısıyla konuya ilişkin yaşanan günlük gelişmelerden hareketle geçmişten bugüne bir bakış açısı ortaya koyabilmenin mümkünlüğü ortadadır. Buna benzer bir durum da yine tarih eğitiminin amaçları arasında yer alan “zaman ve kronolojiyi, buna bağlı olarak değişim ve sürekliliği algılama”dır. Zamanı (değişim ve sürekliliği) algılama; kişinin bilinen ve tanımlanan süreç içinde zamansal olarak kendini bir yere koyabilmesini, bu zamansal yer (uzam) ile tanımlamasını zorunlu kılar. Kronoloji ise bu tanımlamada ve tarihi anlamlı bir bütün olarak değerlendirmede omurga (framework) işlevi görür (Diem, 1982: 191). Bu kişi tarafından kazanılmadığı zaman bölük-pörçük bir takım

tarihler, olaylar, yerler ve kişiler birbiriyle ilişkilendirilmeksizin, yani, anlamlı bir bütün oluşturmaksızın hafızada yer alır. Bunun kişiye her hangi bir yararı olmadığı gibi tarih öğretiminin de bundan ibaret olmadığı açıktır. Oysa konuya ilişkin yaptığımız gözlemler ve edindiğimiz tecrübe, toplumun genelinin tarih dersleri ve öğretimi denilince “bir takım olayları tarihleri ile hatırlayabilme ya da ezberleyebilme becerisi”ne sahip olmayı anladıklarını göstermektedir. Bu durumun en önemli nedeninin tarihin öğretimini üstlenen öğretmenlerin, ders kitaplarının, öğretim programlarının tarih eğitime ilişkin bu yanlış yaklaşımları doğurması ve desteklemesi olduğu düşünülmektedir. Çünkü sonuçta tarih derslerinden yaygın olarak akılda kalan sadece bazı olaylar, tarihler ve kahramanlar olmaktadır. Oysa tarih eğitim/öğretimi bundan çok daha fazla bir şeydir.

Tarih derslerinde öğrencilerin tarihe bütünsel bir bakış geliştiremedikleri için pek çok olayı nedeni ve sonucu ile bilmelerine rağmen –ki yine genelin yargısı ile tarih, neden-sonuç ilişkisini öğretmelidir⁵- bunları bir bütün olarak anlamlı bir biçimde değerlendirmeden oldukça uzak oldukları görülmüştür. Bu durumu biz, en açık olarak üniversitede verdiğimiz derslerde gözlemiş bulunmaktayız.

Eğitim fakültesinde Sosyal bilgiler öğretmenliği A.B.D.da “Özel Öğretim Yöntemleri” dersleri ile Sınıf Öğretmenliği A.B.D. “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler” derslerinde bu parçacı yaklaşımın olumsuz sonuçlarını fark ettik. Bu derslerde modern bilim ve toplumun ortaya çıkışını, Avrupa’da yaşanmış önemli olaylarla temellendirilerek nedensel bir biçimde ele almayı amaçladık. Bunun için öğrencilerin; “Haçlı Seferleri, “Coğrafi Keşifler (kolonyalizmin başlangıcı)”, Rönesans, Reformasyon, Sanayi Devrimi ve Fransız İhtilali arasındaki nedensel ilişkiyi görmelerini sağlamak için sorgulayıcı girişimlerde bulunduk. Bu derslerde öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının; bu olayların her birinin neden ve sonuçlarını ayrı ayrı sayabilirlerken –ki bunun da eğitimsel değeri tartışılır- bu olaylar arasından bütünsel bir ilişki olduğunu kavrayamadıklarını, sormuş olduğumuz birleştirici sorular ve ipuçları ile bile bunlar arasında bütünsel bir ilişki kuramadıklarını üzülerek gözlemledik. Oysa bu öğrenciler ilköğretimden üniversiteye kadar pek çok sınıf düzeyinde bulunan tarih derslerinde bahsedilen konulara ilişkin öğrenim görmüşlerdi. Bu başarısız durumun nedenleri sorgulandığında ise -çok azı dışında- öğrencilerin tamamına yakınının “Avrupa tarihindeki bu önemli gelişmelere hiç böyle bakmadıklarını”, “bu ilişkiyi hiç düşünmemiş olduklarını” söylediklerine yıllarca şahit olduk.

⁵ Bu durumu Mustafa Girgin’in deyişi ile “determinizm fetişizmi” olarak değerlendirmek de mümkündür.

Elbette ki bahsedilen bu olumsuz durumun pek çok nedeni olabilir. Ancak bu nedenler üzerine bizim tahminimiz iki madde üzerinde yoğunlaşmaktadır. İlki, öğretmen olduğunda bu konuların öğretimini yapmasını beklediğimiz bu öğretmen adaylarına Avrupa tarihi öğretiminin çok yüzeysel verilmesidir. İkincisi ise tarih derslerinde bütünsellikten uzak “parçacı/atomistik” bir öğretim anlayışının varlığı ve yaygınlığıdır. Bu ikicisinin sadece üniversitelerde ve tarih derslerinde değil tüm öğretim kademelerinde yer alan derslerde var olduğunu söylemek herhalde bir kuru iddia olmaz.

Bilindiği gibi son yıllara kadar, ilköğretimden üniversiter düzeye kadar yaygın olarak geçerli olan öğretim yaklaşımı davranışçılık olarak adlandırılıyordu. Davranışçı yaklaşıma göre yapılan iş; edindirilmesi kararlaştırılan bilginin tek bir davranışı karşılayacak düzeyde parçalara ayrılarak indirgenmesini kapsayan bir planlamayı, bu indirgenmiş ve parçalanarak davranış haline getirilmiş olanın genelde öğrenciye öğretimini –ki sosyal temelli derslerde bu ezber demektir- ve yine edindiği varsayılan (ezberlenen) parçalı-indirgenmiş bilgilerin edinilip-edinilmediğini kontrol etmeyi amaçlayan bir sonucu belirleme (değerlendirme) aşamasını içermekteydi. Bu durumda öğrencilerin parçalara ayrılmış ve indirgenmiş bazı tarihsel bilgileri edinmelerinden (ezberlemelerinden) öte bir anlam taşımayan eğitim/öğretim süreci tamamlanmış oluyordu. Bu öğretim tarzı; bütünlüklü, anlamlı, işlevsel bir tarih eğitimini tamamen ortadan kaldırıyordu. Çünkü öğretilmesi amaçlanan bu parçalı-indirgenmiş bilgilerin bireylerin zihninde bütünleştirilmesi, anlamlı kılınması ve işlevsel bir değere sahip olması öğretim sürecinde gerçekleşmiyor, bu anlamlı kılma ve bütünleştirmeyi bireyin kendinin kurması/yapması bekleniyordu. Neyi, nasıl ve neden yapması gerektiğini bilmeyen bireyler de bu parçalı ve indirgenmiş bilgilere, dersi geçmek, sınavlarda başarılı olmak dışında bir anlam ver(e)miyorlardı. Dolayısıyla onlar için ilk, orta ve üniversiter düzeyde zorunlu olarak yer alan tarih derslerinde öğretilenler; “önemli olduğu söylenen bir takım olayların tarihleri ile birlikte ezberlenmesi”, “hikâyecilikten uzak neden-sonuç ilişkisine dikkat edilen bir ders olması” ve “sözel beceri (ezber?) gerektirmesi” dışında elbette ki bir anlam ifade edemedi. Tarih bir takım kuru hamaset ve amaçsız övünme eylemlerinin yapıla geldiği sıkıcı bir ders olmaktan kendini kurtaramadı. “Tarihinin iyi olduğunu” (yani tarih derslerinde başarılı olduğunu) iddia edenlerin ise gerekçe olarak “ezberlerinin güçlü olduğunu” dile getirmeleri de bu konuya ilişkin bir başka ironidir.

Bu durumda, ülkemizde tarih eğitiminin bireylere milli bir bilinç kazandırmak yanında bir takım düşünme becerilerini de kazandırabileceğini hatta kazandırması gerektiğini dile getirmek çağdaş ve evrensel bir gerçek de olsa pratikte hala hayretle karşılanan bir “iddia”

olmaktan öteye geçememektedir. Bunun nedenlerinden biri; yıllarca bu tarz bir tarih eğitimi desteklemiş programlar ve ders kitaplarıdır. 2005 yılından bu yana uygulanmaya başlanan ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında yapılandırmacı yaklaşımın bir gereği olarak tematik bakış ve bütünsel yaklaşım büyük ölçüde başarılmıştır. Ancak orta öğretimde hala davranışçı yaklaşıma göre hazırlanmış tarih programı, ders kitaplarının varlığı ve her şeyden önemlisi öğretmenlerin konuya ilişkin bakış açılarının bu sorunları çözmekten uzak olduğu söylenebilir (Şimşek, 2008).

4. Yeni Sosyal Bilgiler ve Tarih Programlarında Durum Nedir?

Bugün ilk ve orta öğretim tarih/sosyal bilgiler öğretim programlarına bakıldığında bütünsel bir bakış kazandırma çabasının varlığı fark edilebilir. 2005'te uygulamaya konan sosyal bilgiler öğretim programının genel amaçları ve uygulamada dikkat edilmesine yönelik yapılan uyarılara bakıldığında bu görülebilir. Programın genel amaçlarından 5, 10. ve 16. maddelerinde “Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçler ile farklı dönem ve mekânlardaki değişim-süreklilik ve etkileşimin konu edilmiştir⁶. Bu durum tarih ve tarihsel sürece bütünsel bir bakış açısını gerekli kılmaktadır. Programın uygulamada dikkat edilecek hususlara ilişkin açıklamalarında da benzer bütünleştirici bir tarzın benimsendiği fark edilmiştir. Buna göre “*tarih konularının öğrencilere bir problem olarak sunulması*”, “*tarihsel kanıtlar aracılığı ile tarihin farklı yorumlarının olabileceği fark ettirilmesi*”, “*küçük veri kırıntıları ve olgu koleksiyonları yerine, öğrencilerin büyük fikirler, temalar ile karşılaşmalarına yönelik, becerileri ve değerleri geliştirici etkinlikler seçilmesi*”, “*öğretmenin, geleneksel değerlendirme araç ve yöntemlerini kullandığında öğrencilerde ırsak düşünmeye yol açan özellikle ırsak soruları tercih etmesi*”nin vurgulanması gibi bazı uyarılar yine bütünsel bir yaklaşımın sonuçları olarak değerlendirilebilir⁷.

⁶ Sosyal bilgiler öğretim programının bahsedilen maddeleri aynen şöyledir:

“Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder (madde 5)”

“Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar (madde 10)”

“Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder (madde 16)”

⁷ Sosyal bilgiler öğretim programında açıklamalarda yer alan maddeler aynen şöyledir:

“Tarih konuları da öğrencilere bir problem olarak sunulmalıdır. Örneğin ‘TBMM’nin Açılışı’ konusunda, ‘Atatürk, 1920’de kurulan yeni devletin malî kaynakları problemini nasıl çözdü?’ problemi ortaya atılabilir. Burada önce, bir devletin gelir kaynakları ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınmalı, sonra veri ve kaynak toplamalarına yardım edilmeli, görüşleri test edilmeli

Henüz uygulanmaya konmayan ancak 9. sınıflara ilişkin kısmı yayınlanan lise tarih öğretim programına bakıldığında da bu bütünsel vurgunun devam ettirilmeye çalışıldığı söylenilir. Programda “geçmiş ve bugün” şeklinde tanımlanan bir süreç vurgusu içinde milli tarih bilinci ve milli birlik-beraberliğin kazanılması istenmiştir. Bu kazanımlar bütünsel bir bakış açısını gerektirmektedir. Diğer yandan “Öğrencilerin farklı dönem, mekân ve kişilere ait toplumlararası siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz ederek bu etkileşimin günümüze yansımaları hakkında çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak” hedeflenmiştir ki bu da bütünsel bir bakış açısını hem zamansal hem de yaşamın boyutlarına ilişkin öngörmektedir. Programın uygulamaya yönelik uyarılarında ise kronoloji düşünme becerisi kazandırmanın öneminden bahsedilerek bazen seçilecek tematik konularla bundan bağımsız hareket edilebileceği, bunun bütünsel ders işlemeye katkısının olabileceği belirtilmiştir⁸. Kazanımların, siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olayların birlikte verildiği bütünsel bir bakış açısıyla ele alınması gerektiği de yazılmıştır. Aynı programda “Kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler”⁹ başlığında ise yine “Tarihî süreç içinde ve süreçleri”, “Geçmişteki insanlar, olaylar, durumlar, toplumlar, dönemler, tarihler, fikirler, inançlar, hareketler ve değişimleri” ve “Tarihî olayların, inanışların, tutumların, süreçlerin ve

ve tartışmaya teşvik edilmeli, daha sonra da öğrencilerin bir rapor yazmaları sağlanmalıdır (madde 5)”

“Kaynak kullanımı ve kanıt değerlendirmeye dayalı sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurmaları ve kanıta dayalı akıl yürütmeleri sağlanmalı, kanıtların sınırlılıkları ve tarihin farklı yorumlarının olabileceği fark ettirilmelidir (madde 7)”

“Öncelikle küçük veri kırıntıları ve olgu koleksiyonları yerine, öğrencilerin büyük fikirler, temalar ile karşılaşmalarına yönelik, becerileri ve değerleri geliştirici etkinlikler seçebilir. Örneğin, I. Dünya Savaşı’na, Milli Mücadele’ye ve II. Dünya Savaşı’na siyasal, ekonomik ve kültürel açılardan topluca bakılabilir. Öğretmen, önce bu savaşlara ilişkin öğrencilerin ön bilgilerini saptamalı, öğrencilerin olguları araştırmalarına dayandırdıkları bulgular yoluyla birbirinden ve ders kitaplarından öğrenebileceği bir ortam sağlamalıdır. Öğrencilerin erken yaşlardan itibaren bireysel ya da grup olarak birincil ve ikincil kaynaklar üzerinde çalışarak, kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olmalıdır (madde 11)”

“Öğretmen, geleneksel değerlendirme araç ve yöntemlerini kullandığında öğrencilerde ıraksak düşünmeye yol açan özellikle ıraksak sorular sormalıdır (madde 16)”

⁸ Lise 9. sınıf Tarih Dersi Öğretim Programının açıklamalarında konuya ilişkin şöyle denmiştir: “Kronolojik düşünme becerisi, olaylar arasındaki ilişkilerin incelenmesi veya tarihte sebep-sonuç ilişkilerinin açıklanması açısından önemlidir. Bu anlayışla dersin kazanımları yazılırken kronolojiye dikkat edilmiştir. Ancak; bazı konuların bütünsel olarak işlenebilmesi için kronolojik kaygı olmadan kazanım içeriklerine uygun olarak seçilecek temalar (bilimsel gelişmeler, feodalizm, kölelik, demokrasi, insan hakları, din, ordu, aile, eğitim, denizcilik, doğal afetler, salgın hastalıklar, göç vb. temalar) proje görevi olarak öğrencilere verilmelidir.” ve “Kazanımlar, siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olayların birlikte verildiği bütünsel bir bakış açısıyla ele alınmalıdır. Medeniyetlerin ve kültürlerin oluşumunda kadın ve erkeğin katkısına ve tarihin öznesinin “insan” olduğuna dikkat çekilmelidir” denmektedir.

⁹ “Kazandırılması Hedeflenen Bilgi ve Beceriler” başlığı altında “Tarihî süreç içinde ve süreçler (geçmiş, bugün, gelecek) arasında bağlantılar kurma”, “Geçmişteki insanlar, olaylar, durumlar, toplumlar, dönemler, tarihler, fikirler, inançlar, hareketler ve değişimler hakkındaki bilgileri kavrama ve kullanma”, “Tarihî olayların, inanışların, tutumların, süreçlerin ve durumların karakteristik özelliklerini kavrama”nın yer aldığı görülmüştür.

durumların karakteristik özelliklerini” kavramaya dikkat çekilmiştir. Bütün bunlar yeni tarih öğretim programının da benzer bir biçimde bütünsel yaklaşıma doğru yöneldiğini göstermektedir.

5. Sonuç

Eğitim dünyasında yapılan araştırmalar sonucunda öğrenme kavramı önem kazanmıştır. Öğrenmenin bu denli merkezi bir konuma sahip olması, öğrenme üzerinde etkili olan etmenlerin düşünülmesi ve araştırılmasını sağlamıştır. Bu bağlamda bireysel farklılıklar ve tümdengelsel yaklaşım, öğretim ortamının ve programların düzenlenmesinde belirleyici olmaya başlamıştır.

Geştaltçı psikolojiden beri var olan bireylerin dış dünyadan edindikleri duyuları algılama süreçlerinin bütünsel olduğu tezi yeniden önem kazanmıştır. Bugün eğitim, Türk eğitim sistemini de etkileyen yapılandırmacılık başta olmak üzere holistik yaklaşım eğitim literatüründe daha fazla tartışılmaya başlanmış ve bundan sonra da tartışılacak gibi görünmektedir. Buna göre sanatsal alanlar yanında sosyal alanlarda da bütünsel bir bakış açısının anlamlı ve kalıcı bir öğrenme için etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda sosyal alanlardan tarih eğitiminin şimdiye kadar kamuda edinmiş olduğu olumsuz imajın temelinde parçacı ve indirgemeci bir biçimsellik ile askeri ve siyasi tarih içeriğinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, bütünsel öğrenme yaklaşımının tarih eğitiminde daha iyi sonuçlar doğuracağı iddia edilmiştir. Bütünsel tarih öğrenimi ile bireylerde anlamlı, kalıcı ve işlevsel bir öğrenme sağlamak mümkün olabilecektir. Bunun için öncelikle tarih öğretim programlarının içeriğinin Annales Okulunun yaptığı gibi interdisipliner bir yaklaşımla bütünsel bir geçmiş bilgisinin, yine bütünsel bir tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri ile bireylere sunulması gerekir. Bu noktada program tasarımında bugün ilk ve ortaöğretim sosyal bilgiler-tarih derslerinin programlarında da benimsenen kronolojik düşünmeyi de önemseyen bir tematik yaklaşım geliştirilebilir. Bunun için her şeyden önce geleneksel tarih algısı ve deneyimlerinin bir yana bırakılması, tarihin eğitimsel değeri olan amaçlar çerçevesinde tarihsel bir bakış açısı ile yaşamın tüm boyutları/alanlarını ilgilendiren bütünsel bir yaklaşımın benimsenmesi gerekir. Bu tasarım ve uygulama bugünkü tarih öğretimi geleneğinde olduğu gibi mekanik ve işlevsiz olmayacaktır. Ancak bütünsel öğrenme yaklaşımı ile tarih; hem milli bir bakış açısı kazandırabilecek hem bazı çağdaş düşünme

becerilerini destekleyebilecek hem de tarih adına edinilen bilgiler daha kalıcı, işlevsel ve anlamlı olacaktır.

Kaynakça

- Arıtan, A. (2007), “Öğrenme Tipinizi Tanıyor Musunuz?” (Çevrimiçi) <http://www.kisiselbasari.com/> 23.11.2007 tarihinde alınmıştır.
- Burke, P. (2002), *Fransız Tarih Devrimi: Annales Okulu*, (Çeviren: Mehmet Küçük), Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- Diem, Richard A. (1982), “Developing Chronological Skills in a World History Course”, *Social Education*, 46(3), 191–194.
- Donald, J. G. (2004), “Disciplinary Differences in Learning and Thinking Processes and in Instructional Strategies”, *Conference Proceedings Integrating Research into Undergraduate Education: The Value Added*, Washington, D.C. November 18–19, 2004. (Çevrimiçi) http://www.reinventioncenter.miami.edu/Conference_04/Janet_Donald/Disciplinary_Differences_Learning_Thinking_Processes.htm. 21.11.2007 tarihinde alınmıştır..
- Evans, R. W.; Pang, V. O. (November/December 1995) “National Standarts for United States History: The Storm of Controversy Continues”, *Social Studies*. pg: 270-274.
- Fay, B. (2001), *Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi*, İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- İsmayıl Hakkı (1933), *Tarih ve Terbiye*, İstanbul: Semih Lütfi Suhulet Kütüphanesi.
- Koyré, A. (2000), *Bilim Tarihi Yazıları I*, Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
- National Curriculum/History* (2008), <http://curriculum.qca.org.uk/subjects/history/index.aspx>. 01.03.2008 tarihinde alınmıştır.
- Miller, R. (2005), “Bütünsel Eğitimin Felsefi Kaynakları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 33–40.
- Safran, M. (1993), “Değişik Öğrenim Basamaklarında Tarih Dersine İlişkin Tutumlar Üzerine Bir Araştırma” *Eğitim Dergisi*, 4: 35–40.
- Saunders, R. M. (1996), “National Standards for United States History”, *The Social Studies*. 87 (2), 63–67.
- Şimşek, A. (2008), İlköğretimde kronoloji öğretiminin uygulayıcısı olarak sosyal bilgiler öğretmenleri: Algıları, sorunları ve önerileri. *I. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi’nde kabul edilmiş bildiri ve tamamlanmış çalışma*. Çanakkale.
- Web 1: *Gestalt Kuramı*, (Çevrimiçi) <http://www.sokrates.com.tr/dnot/dnotlar/d10.html> 21.11.2007.
- Web 2: *Öğrenme Stilleri*, (Çevrimiçi) <http://www.egitim.aku.edu.tr/ogrenstil.doc>. 23.11.2007.
- Web 3: *Her Çocuk Farklı Şekilde Öğrenir*, (Çevrimiçi) <http://www.egitimgazetesi.com/>. 21.11.2007.
- Wikipedia, *Annales Okulu*, (Çevrimiçi) http://tr.wikipedia.org/wiki/Annales_Okulu. 21.11.2007.